

# Curso de Pedagogia a distância e representações sociais: sentidos e significados expressos pelos alunos

*Norinês Panicacci Bahia\**

*Marília Claret Geraes Duran\*\**

## Resumo

As discussões sobre a formação de professores a distância vem ocupando lugar de destaque na área da educação, especialmente porque houve uma expansão acelerada no oferecimento de cursos de pedagogia nesta modalidade. Assim, parece relevante investigar sobre representações sociais dos alunos a respeito do próprio curso com o objetivo de analisar os sentidos e significados expressos por estes, buscando desvelar as razões da escolha por um curso nesta modalidade; suas expectativas em termos de uma formação de qualidade; identificar possíveis indícios de resistência e mesmo de preconceito sobre frequentar um curso a distância. A pesquisa envolveu 241 alunos de um curso de pedagogia a distância, de uma instituição de ensino superior, particular, localizada em São Paulo.

**Palavras-chave:** Pedagogia a distância, representações sociais de alunos, formação de professores.

## Distance Pedagogy courses and social representations: students' impressions

## Abstract

As discussions on distance teachers' training have become more frequent, especially because of an increased offer of Distance Pedagogy Courses, it seems relevant to look into the students' social representations about their own courses. We

---

\* Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Metodista e coordenadora do Gepead – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância.

\*\* Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/Metodista e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação.

intend, therefore, to analyze the students' impressions about distance learning courses, to understand what has made them choose this kind of course, to assess their expectations about quality training courses, and to identify possible indications of resistance or of prejudice about distance learning. For this research, 241 undergraduate students, from a São Paulo-based private Distance Pedagogy Course, were surveyed.

**Keywords:** Distance Pedagogy Course; students' social representations; teacher training.

## Carrera de Pedagogía a distancia y sus representaciones sociales: sentidos y significados expresados por los alumnos

### Resumen

Las discusiones sobre la formación de profesores a distancia vienen ocupando lugar de destaque en el área de la educación, especialmente porque hubo una expansión acelerada en la oferta de Carreras de Pedagogía en esta modalidad. Así, parece relevante investigar sobre representaciones sociales de los alumnos a respecto de la propia carrera, con el objetivo de analizar los sentidos y significados expresados por ellos, buscando desvelar las razones de la elección por una carrera en esta modalidad; sus expectativas relacionadas a una formación de calidad; identificar posibles indicios de resistencia y aún de prejuicio sobre la realización de una carrera a distancia. La investigación envolvió 241 alumnos de una Carrera de Pedagogía a distancia, de una institución de enseñanza superior, particular, localizada en São Paulo.

**Palabras clave:** carrera de pedagogía a distancia; representaciones sociales de alumnos; formación de profesores.

### Introdução

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação a Distância (Gepead)<sup>1</sup>, no período 2010-2012, que se propôs ana-

---

<sup>1</sup> O Gepead (cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil/CNPq desde 2006) é coordenado pela Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia e conta com a colaboração da Profa. Dra. Marília Claret Geraes Duran, de professoras auxiliares do Curso de Pedagogia a Distância/Metodista e de mestrandos e egressos do PPGEducação/Metodista.

lisar representações sociais (RS) de estudantes sobre seu próprio curso – no caso, o de Pedagogia na modalidade a distância – de uma instituição de ensino superior, particular, localizada em São Paulo. A pesquisa objetivou desvelar quais os sentidos e significados de uma formação realizada nesta modalidade, como também verificar indícios de resistência ou preconceito em torno dela.

O interesse do Grupo, ao propor a pesquisa, ocorreu considerando a implantação de cursos de formação de professores a distância no País e sua rápida expansão, o que remeteu à necessidade de conhecermos melhor essa modalidade, até porque tal discussão tem provocado novas indagações sobre processos formativos pela problematização da própria concepção de formação de professores, se considerarmos alguns estudos e pesquisas realizados nesta área (BARRETO et. al., 2006; SCHEIBE, 2006; BAHIA; DURAN, 2009; GATTI; BARRETO, 2009). Além do que, discussões mais pontuais que recomendam a modalidade como formação continuada, e não inicial, conforme o *Boletim da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação* (ANFOPE, 2007) e, mais recentemente, o documento final da última Conferência Nacional da Educação (CONAE/MEC):

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/à professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. Quanto aos/às profissionais da educação em exercício, sua formação continuada pode, de forma excepcional, ocorrer na modalidade de EAD, nos locais onde não existam cursos presenciais. (CONAE/MEC, p. 83, grifos do autor).

Assim, tendo em vista a retomada desta questão polêmica, de que a formação inicial de professores deveria ocorrer em

curso presenciais e, excepcionalmente, na modalidade a distância, a pesquisa realizou também um aprofundamento sobre esta discussão (BAHIA, 2012), até porque estamos diante de um processo de consolidação de propostas formativas a distância que não necessariamente vêm sendo implantadas justificando-se pela excepcionalidade.

Ressaltamos também a opção pela teoria das representações sociais, tendo em vista que ela vem sendo utilizada, recentemente, na área da educação e ganhando força e contornos interessantes, como bem apontam Santos, Sales e Santana:

As pesquisas em representações sociais têm tido uma grande ênfase na área educacional as quais buscam desvendar os conceitos construídos socialmente com a intenção de direcionar o trabalho educativo a ser desenvolvido. A busca em desvendar os fenômenos para compreender as atitudes de grupos sociais determina, em grande parte, o campo dessas representações, sendo reconhecidas como fenômenos psicossociais histórica e culturalmente partilhados. (2007, p. 234).

Consideramos que as análises aqui realizadas, que procuram revelar *os sentidos e significados expressos pelos alunos* sobre seu curso, podem contribuir para o redirecionamento de caminhos de atuação e reflexão, especialmente porque têm o objetivo de desvendar a forma de conhecimento elaborado, construído e compartilhado socialmente e incorporado a um universo cotidiano sobre um determinado objeto.

## Breve apresentação da teoria das representações sociais no contexto desta pesquisa

A opção por esta teoria, como aporte fundante para as discussões que pretendemos, possibilita ampliarmos nossos olhares sobre *o que pensam* diferentes sujeitos de um mesmo grupo (alunos) sobre um determinado objeto (um curso de Pedagogia a distância) tendo em vista as inúmeras possibilidades que a teoria das RSs nos oferece como suporte de representações que pode ser expresso por um discurso, por um comportamento, por documentos, por práticas etc. Segundo Sá,

Os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social. (1998, p. 21).

A teoria das RS, preconizada por Serge Moscovici, surge em 1961 em Paris, por meio de sua obra *Psychanalyse: son image et son public*<sup>2</sup>. A partir das discussões sobre representações coletivas propostas por Durkheim, Moscovici pesquisou como o conceito sobre a psicanálise era entendido ou representado por diferentes sujeitos. Suas análises revelaram que as representações sociais distinguem-se porque diferentes eram seus grupos de sujeitos investigados, ou seja, as RSs dependem, não só do conhecimento de senso comum, mas também do contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos: “grupos diferentes podem e tendem a produzir representações diferenciadas sobre um mesmo objeto” (RÊSES, 2003, p. 194), e isso significou uma diferenciação entre as *representações coletivas*, propostas por Durkheim e as *representações sociais*, propostas por Moscovici:

A teoria das representações sociais se dirige à formação das explicações produzidas pelo senso comum, em sociedades complexas e não exatamente às formas de saber mais elaboradas, ou estruturadas, como o mito, a religião, a linguagem, ou mesmo a ciência, que são melhores [sic] tratadas por meio do conceito durkheimiano de representações coletivas. (RÊSES, 2003, p. 194)

Outro autor, Oliveira (2004), também nos auxilia na compreensão das distinções entre as duas nomenclaturas – representações coletivas e representações sociais –, elucidando que o objetivo da teoria das RSs é “explicar os fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem perder de vista a individualidade” (p. 183), acrescentando que:

---

<sup>2</sup> Tradução: Psicanálise: sua imagem e seu público. No Brasil, esta obra foi publicada em 1978 com o título A representação social da psicanálise.

A substituição do termo “coletivas” por “sociais” marca, assim, a original diferença estabelecida em relação a Durkheim. A pedra de toque do argumento foi, de um lado, o estabelecimento das fraturas existentes nas “forças coletivas” e, de outro, a maneira pela qual essas fraturas impactam diversamente o cotidiano de grupos e indivíduos. (OLIVEIRA, 2004, p. 183).

Buscando em Moscovici (1978) um pouco mais dos fundamentos da teoria, podemos afirmar que quando nos aproximamos de um objeto que não nos é familiar (distante, exterior) vamos tornando-o “presente” em nosso universo interior – esse movimento é definido como uma das finalidades das RSs, ou seja, “tornar familiar o não familiar” (p. 62).

O autor vai aprofundando e ampliando suas considerações, apresentando dois processos que colaboram para a constituição da formação de uma representação: a ancoragem e a objetivação.

Se atentarmos para o significado do termo *ancoragem*, recorrendo a dicionários, por exemplo, encontraremos definições que possuem, na essência, algo como: “ato ou efeito de ancorar; fundear; lançar âncora; aportar; chegar etc.”. As ideias que se delineiam a partir destas definições sugerem algo que “para” ou que se “acomoda” e é exatamente esse o sentido, ou pelo menos parte dele, posto por Moscovici (2003) quando define ancoragem: “É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social” (p. 61).

Isso não é tudo: a definição apresentada por Moscovici vai além da ideia de “parar” ou “acomodar” pois está imbricada em um processo mais complexo ao afirmar que a *ancoragem* e a *objetivação* geram as representações sociais porque estreitamente ligadas pela ideia de que *o senso comum é a ciência tornada comum*:

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum, mas agora senso comum é a ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério que o faz ao mesmo tempo compulsivo e fascinante. Baudelaire pergunta: “Pode algo ser mais encantador, mais frutífero e mais positivamente

excitante do que um lugar comum?” E, poderíamos acrescentar, mais coletivamente efetivo? Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais. É necessário, para dar-lhes uma feição familiar, pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento baseado na memória e em conclusões passadas.

O primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. O objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico. [...] Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e, depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar. (MOSCOVICI, 2003, p. 60-61. grifos do autor).

O sentido de *tornar o não familiar em familiar* fica claro, posto que Moscovici anuncia a relação estreita entre as diferentes terminologias que sua teoria nos apresenta – como se uma dependesse ou estivesse atrelada à outra, em um encadeamento de conceitos e proposições – porque complexa é a explicitação da Teoria das Representações se a entendermos como uma somatória de manifestações, mecanismos e relações que vão se estabelecendo na configuração e desvelamento da própria teoria.

Ainda em Moscovici, a explicação sobre *ancoragem* prossegue:

Ancoragem – Esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa

resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido. [...] De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes. [...] Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a. E neste ato, nós revelamos nossa “teoria” da sociedade e da natureza humana. (2003, p. 61-62).

A ancoragem significa, portanto, transferir algo (um atributo) a outra coisa, baseado nos conhecimentos ou opiniões que temos – e que transferimos para esta *outra coisa* (nomeando, classificando). Jodelet complementa:

a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado. Por um trabalho da memória, o pensamento constituinte apóia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido. (2001, p. 38-39).

Em relação à *objetivação*, se atentarmos também para o significado do termo, encontraremos o seguinte<sup>3</sup>:

Objetivar: Tornar objetivo, tornar real ou existente objetivamente; materializar. Objetivação: (Fil.) Nas correntes dialéticas contemporâneas, o processo pelo qual a subjetividade ou consciência humana se corporifica em produtos avaliáveis para ela e para os outros como elementos de um mundo comum.

Moscovici brinda-nos com sua argumentação sobre a objetivação, ampliando as possibilidades de nossa compreensão acerca desse processo:

---

<sup>3</sup> Conforme Novo Dicionário Aurélio, versão eletrônica 2012.



A objetivação, como se sabe, faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material, resultado que tem, em primeiro lugar, flexibilidade cognitiva: o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infra-comunicações pode tornar-se superabundante. Para reduzir a defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham, e como não se poderia falar de “nada”, os “signos linguísticos” estão ligados a “estruturas materiais” (tenta-se acoplar a palavra à coisa). (1978, p. 110-111).

Retomando a discussão sobre a objetivação, Moscovici, aprofunda e amplia sua explicação:

o que é incomum e imperceptível para uma geração, torna-se familiar e óbvio para a seguinte. Isso não se deve simplesmente à passagem do tempo ou dos costumes, embora ambos sejam provavelmente necessários. Essa domesticação é o resultado da objetivação, que é um processo muito mais atuante que a ancoragem. (2003, p. 71).

A partir disso podemos inferir que *objetivação* é quando algo deixa de ser abstrato, tornando-se concreto e tangível e a *ancoragem* é um processo que promove a acomodação de algo estranho, *não familiar* – o que significa que estes dois processos, ocorrendo simultaneamente possibilitam *tornar o não familiar em familiar*, apontando para uma representação social. Recorremos a Jodelet e a sua definição sobre RS:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (2001, p. 22).

Estas breves considerações sobre a teoria das RSs apon-  
tam para a pertinência em considerá-la em nossa pesquisa, que  
realizou um estudo das representações sociais de alunos sobre  
o curso que frequentam (Pedagogia), o que prioriza o caráter de  
“pertença” e de coletivo:

as representações sociais devem ser estudadas articulando-se  
elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado  
da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração  
das relações sociais que afetam as representações e a realidade  
material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.  
(JODELET, 2001, p. 27).

## Os procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em um curso de Pedagogia  
a distância oferecido por uma instituição de ensino superior  
particular, localizada em São Paulo, que disponibiliza cursos de  
graduação a distância desde 2006 e que prevê a organização dos  
alunos em polos para encontros presenciais que ocorrem uma  
vez por semana em diferentes regiões do Estado de São Paulo e  
em outros estados do Brasil. Na época da realização da pesquisa  
(da coleta dos dados em 2010), o curso era oferecido em seis  
semestres (ou três anos) e contava com aproximadamente 1.800  
alunos, distribuídos por 27 polos.

Os sujeitos da pesquisa foram 241 alunos deste curso que  
aceitaram participar espontaneamente<sup>4</sup>, respondendo a um ques-  
tionário<sup>5</sup> (em anexo) que foi encaminhado aos 27 polos. O envio

<sup>4</sup> Todos os alunos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Es-  
clarecido, a partir da aprovação da realização da pesquisa pelo Comitê de Ética da  
Instituição das pesquisadoras.

<sup>5</sup> Esclarecemos que o questionário enviado foi elaborado com questões abertas e fecha-  
das para o levantamento de três aspectos: 1) o perfil dos alunos; 2) uma avaliação  
sobre o funcionamento, organização e procedimentos do curso; e; 3) identificar suas  
opiniões e considerações sobre a modalidade a distância. Neste artigo apresentamos  
as análises em relação ao terceiro aspecto acima mencionado, tendo em vista que as  
análises dos dois primeiros aspectos já foram realizadas e encontram-se no artigo  
de Bahia e Duran (2011).

do questionário (pelo correio, para ser respondido e devolvido pelos alunos via polo) considerou uma amostra que fosse representativa do conjunto de alunos que estavam frequentando o curso, em uma tentativa de abranger todos os semestres de todos os polos. Assim, definimos a amostragem que foi composta por 2 alunos, de cada um dos 6 semestres do curso, dos 27 polos, o que totalizou 324 questionários encaminhados. A adesão de 241 destes 324 sujeitos representou 75% da amostra prevista, um número considerado bastante expressivo.

A partir do recebimento dos 241 questionários respondidos pelos alunos, e considerando as seis questões específicas para a análise das representações sociais destes sobre o próprio curso (*os sentidos e significados expressos pelos alunos*), organizamos os dados obtidos em categorias de análise por meio de dois procedimentos: no primeiro, utilizamos o programa Alceste<sup>6</sup> que auxilia a realização de análise qualitativa de dados textuais. Resumidamente, o programa classifica de maneira semiautomática as palavras para o interior de um *corpus*, segmentando o texto e estabelecendo semelhanças entre os segmentos e hierarquias de classes de palavras, organizando uma classificação, ou possíveis categorias, que possibilitam pressupostos ou caminhos para a interpretação.

Seguindo os procedimentos<sup>7</sup> para os dados serem “rodados” no programa, foram organizados seis arquivos<sup>8</sup> com a digitação das respostas dos alunos sobre cada questão. Assim, as análises e categorias propostas basearam-se nos resultados

---

<sup>6</sup> Sigla em francês de “Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte” (em português, “Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto”). É um software de análise de dados textuais ou textual-estatístico. O programa foi desenvolvido em 1983, na França, por um grupo de pesquisadores coordenados por Max Reinert (do Centro Nacional de Investigação Científica – CNRS) e em 1998 foi introduzido no Brasil (MUSIS, 2011).

<sup>7</sup> O detalhamento destes procedimentos encontra-se em Regras para a preparação do material textual em Camargo (2005).

<sup>8</sup> Para a organização destes arquivos, contamos com a colaboração de professores auxiliares, participantes do Grupo Gepead: Adriana R. B. Pasqualini, Fernanda B. Magagne, Giselda G. S. Bretherick, Lucia Helena C. de O. Lopes, Luciana de F. Lanni, Renata B. Suman e Renato S. Baccaro.

obtidos pelo Alceste, considerando as Unidades de Contexto Iniciais (UCIs) e privilegiando a triagem das Unidades de Contexto Elementar (UCEs), além do vocabulário específico, que apresentaremos no próximo item.

O segundo procedimento, realizado para auxiliar a análise dos dados, foi a utilização da metodologia da análise de conteúdo, proposta por Franco (2003), para a interpretação dos significados expressos nas respostas dos alunos às seis questões formuladas. Consideramos os fundamentos anunciados por Franco, em sua definição sobre Análise de Conteúdo, ajustados às nossas intenções da investigação:

A Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e por seu *corpus* de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas. (FRANCO, 2003, p. 14-15).

## A organização e a análise dos dados

Partindo dos seis relatórios gerados pelo programa Alceste, organizamos seis categorias de análise, que expressam a essência da proposição de cada questão, do questionário:

- Categoria 1: Razões da escolha do curso a distância;
- Categoria 2: Opinião da família sobre a escolha do curso (se foi uma boa escolha);
- Categoria 3: Opinião dos amigos sobre a escolha do curso (se foi uma boa escolha);
- Categoria 4: Comparação entre o curso presencial e o curso a distância em termos da preparação do aluno;

- Categoria 5: Expectativas em relação ao curso;
- Categoria 6: Considerações sobre o curso que frequenta;

A organização dos dados privilegiou a incidência de uso de “vocabulário específico”, a partir das UCIs<sup>9</sup> e em confronto com a triagem das UCEs<sup>10</sup>, considerando o uso de vocabulário da maior para a menor incidência, extraído das respostas apresentadas pelos 241 sujeitos sobre cada questão.

Nas análises apresentadas a seguir sobre as categorias, utilizaremos o recurso “*itálico*” para destacar a incidência de palavras/expressões mais utilizadas nas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

## Perfil dos sujeitos<sup>11</sup>

Dos 241 alunos envolvidos na pesquisa, 208 são do sexo feminino e 33 são do sexo masculino. A faixa etária da maioria dos alunos (161 alunos) concentra-se entre 20 a 29 anos (81 alunos) e 30 a 39 anos (80 alunos). Sobre a etnia, as declarações dos alunos são as seguintes: 163 alunos são brancos, 54 pardos, 17, negros, 3 amarelos e 1 é indígena (3 alunos não declararam). Sobre o estado civil: 152 alunos são casados, 63 solteiros, 17 separados e 4 *são viúvos (5 alunos não declararam)*. *A renda familiar mensal declarada é a seguinte: 99 alunos – de 3 a 6 salários mínimos; 90 alunos – até 3 salários mínimos; 27 alunos – 7 a 10 salários mínimos; 17 alunos – acima de 10 salários mínimos (8 alunos não declararam)*. Sobre a formação anterior: 192 alunos declararam não possuir curso completo de graduação e 46 declararam possuir curso de graduação completo (3 alunos não declararam). A maioria dos alunos (193) trabalha e 44 declararam não estar trabalhando (4 alunos não declararam). Dos 193 alunos que trabalham, 125 atuam na área da educação. Em relação à escolaridade dos pais, a maioria tem o ensino fundamental incom-

<sup>2</sup> As respostas de “n” participantes a uma questão aberta é uma UCI e o conjunto destas UCIs forma um corpus de análise.

<sup>10</sup> As UCEs ocorrem a partir da divisão do corpus de análise (do conjunto das UCIs) em segmentos de texto (CAMARGO, 2005.).

<sup>11</sup> O detalhamento/análise sobre o perfil dos alunos encontra-se, como já mencionado na nota de rodapé n 6, em Bahia

pleto (107 mães e 116 pais), seguido pelo ensino fundamental completo (40 mães e 31 pais).

### *Categoria 1 – Razões pela escolha do curso a distância*

Os dados apontam para uma grande incidência de respostas que apresentam as razões pela escolha do curso de Pedagogia:

- para adquirir *conhecimento*;
- para ser *professor*;
- pela *necessidade* de formação superior;
- pelo *aperfeiçoamento* profissional;
- por *gostar* de criança;
- por ser um *sonho*.

Sobre a escolha do curso na modalidade a distância, a maioria apresenta as seguintes razões:

- por *falta de tempo*;
- pela *facilidade* em *conciliar* os *estudos* com o *trabalho* e com a *dedicação à família* (especialmente com o *cuidado dos filhos pequenos*).

Outras justificativas também se destacam:

- pelo *valor acessível* da *mensalidade*;
- pela *comodidade*;
- pela *flexibilidade* de horário;
- por *precisar trabalhar* e ter uma profissão.

Fica evidente, pelas razões apontadas, que a escolha pelo curso de Pedagogia está atrelada à necessidade de formação superior para a busca de uma profissão, ou mesmo para aperfeiçoamento. É interessante observar que o primeiro indicador sobre a escolha do curso é “para adquirir conhecimento” – e isso denota que podemos estar diante de uma conscientização importante quando se busca uma formação. Sobre as indicações “por gostar de criança” e “por ser um sonho”, apesar de a incidência destas razões ser menor do que as acima mencionadas, ambas carregam um significado. Recorrendo ao relatório *Atratividade da carreira docente no Brasil* (FCC, 2009) da Fundação Carlos Chagas, há um interessante comentário sobre um estudo realizado por Valle (2006), que investigou as motivações para a escolha da carreira por professores das séries iniciais do ensino

fundamental com ênfase nas discussões sobre dom e vocação. Segundo o relatório da FCC:

A autora constatou que as motivações para o ingresso no magistério evocadas pelos professores interrogados permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o amor pelas crianças, o amor pelo outro, o amor pela profissão, o amor pelo saber e a necessidade de conquistar logo certa autonomia financeira. [...] Talvez o fato de a grande maioria dos docentes nas redes de ensino, e dos licenciandos, serem do sexo feminino, coloca a questão de gênero em nosso contexto social como um dos fatores intervenientes nessas motivações e escolha pela docência. (2009, p. 10).

Em relação à opção por um curso a distância, observamos a forte indicação pela falta de tempo para conseguirem conciliar outros afazeres, como trabalhar e cuidar da família, além de outras razões sobre o valor baixo da mensalidade, a flexibilidade com os horários dos estudos e a comodidade que a modalidade proporciona – que se confirmam em outros estudos já realizados, que apontam as mesmas razões (VIANNEY, 2006; SANCHES, 2008; SOMMER, 2010).

### *Categoria 2 - Opinião da família sobre a escolha do curso (se foi uma boa escolha)*

*É quase unânime a afirmação dos alunos sobre a aprovação da família em relação ao curso escolhido e as explicações sobre isso coincidem com as razões próprias sobre a escolha, com destaque para “conciliar os estudos com o trabalho e com a dedicação à família”.*

Consideramos essa evidência um fator muito positivo para os alunos pela tranquilidade que isso deve significar para eles. Levando em consideração a média de idade dos alunos de cursos a distância, que tem sido sempre mais velha do que a dos alunos da modalidade presencial, esse fato pode denotar que a decisão dos alunos tenha sido própria, provavelmente pela maturidade

que tenham, sem as interferências e/ou cobranças familiares que observamos em alunos mais jovens, quando ainda não têm certeza da carreira pretendem seguir.

### *Categoria 3 - Opinião dos amigos sobre a escolha do curso (se foi uma boa escolha)*

Há grande incidência de opiniões favoráveis dos amigos sobre a escolha do curso, porém não tão fortemente como o observado no item “opinião da família”. As considerações positivas referem-se ao conhecimento que estes amigos possuem sobre essa modalidade de ensino e por considerarem importante uma formação em nível superior.

Em relação às opiniões contrárias – amigos que não consideram uma boa escolha –, os alunos justificam que isto ocorre por duas razões principais: *preconceito* (porque os amigos não conhecem a modalidade) e porque os amigos consideram que a formação a distância *não prepara bem o profissional*.

Por um lado, sobre a questão do preconceito e/ou resistência em torno da modalidade a distância, o estudo de Corrêa e Santos (2009) comprova a existência destes sentimentos na investigação realizada com alunos que frequentam a modalidade presencial a respeito da modalidade a distância. Por outro lado, estudos e pesquisas sobre a opinião de alunos que frequentam cursos a distância (VIANNEY, 2006; BAHIA; DURAN, 2009) apontam para análises positivas destes alunos – quer em relação aos procedimentos, acompanhamento e uso das diferentes plataformas; quer em relação à qualidade do curso que frequentam.

Em relação à argumentação de que o curso a distância “não prepara bem o profissional”, poderíamos colocar uma pergunta: e os cursos de Pedagogia presenciais, vêm preparando bem os alunos para uma atuação adequada? (Essa discussão será retomada na categoria 4, a seguir.)

O que percebemos é que pela modalidade a distância ainda perpassam sentimentos de desconfiança quanto à qualidade, como também indícios de preconceito que normalmente se ligam às *questões de cursos aligeirados*.



#### *Categoria 4 – Comparação entre os cursos presencial e a distância em termos da preparação do aluno*

As considerações feitas pela maioria dos alunos sobre a possível diferença entre um curso a distância e um presencial, em termos da preparação adequada de um profissional, apontam para afirmações que indicam *não sentirem muita diferença* entre a *atual formação presencial e a formação a distância*, com muitas colocações de que a *qualidade é a mesma*.

Há, porém, considerações de alguns alunos apontando para a má atuação de professores formados há muito tempo pela modalidade presencial como uma forma de justificarem que, se a comparação deve ser feita, a questão do desempenho pouco satisfatório dos que se formaram no presencial deve ser considerada.

E aqui parece haver uma constatação: se não há diferença entre a formação presencial e a formação a distância, e considerando que professores formados há muito tempo na modalidade presencial apresentam um desempenho pouco satisfatório, logo, nem uma nem a outra vêm formando adequadamente.

Essa constatação pode ser uma consequência do histórico sobre a profissão docente em nosso contexto, marcado pelas idas e vindas das políticas de formação de professores, pela desvalorização do magistério e, também, pela falta de atratividade da carreira docente. Um estudo realizado pela FCC (2009), intitulado *Atratividade da carreira docente no Brasil*, aponta para considerações importantes:

A literatura disponível na área da formação de professores tem analisado questões que, direta ou indiretamente, mantêm relação com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, como por exemplo: a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, as condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho docente, a violência nas escolas, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais. Aspecto que merece destaque diz respeito ao aumento das exigências em relação à atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e

tem exigido uma responsabilidade cada vez maior. As demandas contemporâneas estabelecem uma nova dinâmica no cotidiano das instituições de ensino que reflete diretamente sobre o trabalho dos professores e sua profissionalidade. (FCC, 2009, p. 11).

Em que pese o nível de satisfação dos alunos de um modo geral sobre o curso a distância, estas questões precisam ser relevadas.

### *Categoria 5 – Expectativas em relação ao curso*

Assim como na Categoria 2 (opinião da família sobre a escolha do curso), nesta categoria também são quase unânimes as afirmações dos alunos de que as *expectativas estão sendo atendidas*. Sentem-se *satisfeitos* com o curso, percebem a *qualidade do material* disponibilizado e das *teleaulas*, da *atuação dos professores e tutores*, das *orientações e avaliações* realizadas.

Podemos inferir que a explicação dessa unanimidade pode estar atrelada às discussões que perpassam pela modalidade quanto ao preconceito e resistência. Se considerarmos que há indícios destes sentimentos, que ainda são percebidos, acreditamos ser natural que os alunos “defendam” a modalidade e, mais ainda, o curso que frequentam. Isso não significa que, de fato, não sintam nem acreditem nisso, ou mesmo que estamos colocando em dúvida a seriedade e/ou comprometimento do curso que frequentam, mas é uma possível justificção para o nível de aceitação e satisfação com o curso.

### *Categoria 6 – Considerações sobre o curso que frequenta*

A maioria dos alunos reafirma algumas considerações já realizadas sobre a *seriedade do curso*. Sentem que estão sendo *bem formados*, que há *cobranças e exigências em relação às tarefas solicitadas*, que os *professores e tutores são bem preparados*, que as *expectativas estão sendo atendidas*.

Há, no entanto, algumas afirmações sobre a necessidade de melhoria em alguns aspectos, por exemplo, *dinamizar* alguns semestres, por vezes as *orientações* sobre algumas atividades *não são muito claras*, sentem falta de *atividades mais práticas* em alguns

temas, em alguns semestres são exigidas *muitas atividades e/ou trabalhos* etc.

Fica a impressão de que as afirmações de que “estão sendo bem formados” podem estar vinculadas às *exigências do curso* (cobranças em relação às tarefas etc.), bem como por sentirem que os professores e os tutores são bem formado, e não necessariamente à qualidade da formação dos alunos em termos do adequado preparo para o bom desempenho da atividade profissional.

## Considerações finais

As análises apresentadas apontam para as representações sociais dos alunos que frequentam o curso de Pedagogia na modalidade a distância: apresentam as razões pela escolha do curso; as opiniões da família e amigos sobre sua escolha; fazem comparações entre o curso de Pedagogia na modalidade presencial e a distância; expressam as expectativas em relação ao curso e também fazem considerações gerais.

Ficou evidente que as razões apontadas pela escolha do curso *são coerentes, não só com o perfil dos alunos* que observamos em outros estudos (de uma faixa etária mais elevada do que a dos alunos da modalidade presencial e com uma renda familiar de até seis salários mínimos), mas também pela comodidade para conciliarem trabalho, cuidados com a família e estudos.

O que se destacou em nossa investigação foram as representações sociais dos alunos sobre as opiniões da família e amigos, que praticamente se igualam, exceto pelo fato de que alguns amigos evidenciam preconceito e desconfiança quanto à qualidade do curso na modalidade a distância. Como já comentado, o apoio da família parece ser muito positivo, até pela tranquilidade que isso deve representar para a maioria das alunas trabalhadoras, que possuem filhos e que precisam deste apoio para frequentarem um curso superior em busca de uma profissão ou, em alguns casos, para atualização.

Outro aspecto de destaque refere-se às *comparações feitas entre o curso de Pedagogia na modalidade a distância com a modalidade presencial*. Pelas análises, evidencia-se a satisfação

dos alunos com o curso; eles acreditam que estão sendo bem preparados e não veem diferença entre uma ou outra modalidade. Mas alguns alunos apontam para o demérito da formação de muitos professores – formação esta realizada na modalidade presencial. Talvez isto se justifique pelos *índices pouco satisfatórios sobre o desempenho de nossos estudantes* da educação básica, que a todo instante é veiculado pela mídia e também por estudos e pesquisas que acompanham os sistemas avaliativos oficiais.

Ficamos com a sensação de que os elogios e a satisfação com o curso baseiam-se na percepção que os alunos têm de seu bom acompanhamento, das cobranças, da qualidade que conferem ao preparo dos professores e tutores que nele trabalham. Não há referências sobre a qualidade do curso em termos da formação adequada para a aquisição e construção de conhecimentos e saberes que irão garantir competências para uma atuação profissional ajustada com a melhoria e a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

São muitas questões e muitas nuances que vão se apresentando a partir de uma modalidade que ainda está sendo discutida e investigada. Acreditamos que a realização deste estudo indica novas indagações que merecem a continuidade das investigações, por exemplo, análises e estudos sobre a atuação profissional dos egressos formados em cursos a distância, que poderão contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre a formação de professores nesta modalidade.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, 1994.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação, **Boletim** 2007. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: jun. 2012.

BAHIA, N. P. Curso de Pedagogia presencial e a distância: marcas históricas e tendências atuais. **International Studies on Law and Education**, n. 10, p. 59-68, 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/isle10/59-68Norines.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

BAHIA, N. P.; DURAN, M. C. G. Formação de professores em cursos a distância: uma inclusão excludente? **Revista Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 12, n. 19, p. 52-79, jan.-jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Carrera de pedagogía a distancia: obstáculos en la proposición de la carrera como formación inicial. **RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 14, n. 2, p. 121-148, 2011.

BARRETO, R. G. et. al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 31-42, jan.-abr. 2006.

CAMARGO, B. V. Alceste – um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. et. al. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 511-539.

CONAE/MEC – Documento final 2010. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf)>. Acesso em: jun. 2012.

CORRÊA, S. de C.; SANTOS, L. M. M. dos. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 273-297, 2009. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2026>>. Acesso em: jun. 2012.

DURAN, M. C. G. Educação, formação docente e representações sociais. **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 22, 2010.

FCC – Fundação Carlos Chagas. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório Preliminar. SP, out. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: mai. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais – investigações em psicologia social**. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MUSIS, C. R. de. ALCESTE. 2011. Disponível em: <[http://prezi.com/amwwkqyg4\\_et/alceste/](http://prezi.com/amwwkqyg4_et/alceste/)>. Acesso em: jun. 2012.

OLIVEIRA, M. S. B. S. de. Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 180-186, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n55/a14v1955.pdf>>. Acesso em: jun. 2012.

RÊSES, E. da S. Do conhecimento sociológico à teoria das representações sociais. **Sociedade e Cultura**, v. 6, n. 2, p. 189-199, jul.-dez. 2003. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9581/1/ARTIGO\\_Co-nhecimentoSociologicoTeoriaRepresentacao.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9581/1/ARTIGO_Co-nhecimentoSociologicoTeoriaRepresentacao.pdf)>. Acesso em: jun. 2012.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANCHEZ, F. (Coord.). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância – 2008**. 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, C. P. dos; SALES, G. S. de; SANTANA, M. de F. A educação na mira da teoria das representações sociais: uma articulação com a abordagem sociológica. In: ORNELAS, M. de L. S.; OLIVEIRA, M. O. de M. (Orgs.). **Educação, tecnologias e representações sociais**. Salvador: Quarteto, 2007. p. 225-236.

SCHEIBE, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial a distância. *Educere et Educare*, v. 1, n. 2, p. 199-212, jul.-dez. 2006.

SOMMER, L. H. (Org.). Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, nov. 2010.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

VIANNEY, J. **As representações sociais da educação a distância: uma investigação junto a alunos do ensino superior a distância e a alunos do ensino superior presencial**. 2006. 330f. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Florianópolis, Santa Catarina.

Submetido em: 19 de janeiro

Aceito em: 5 de fevereiro

## *ANEXO – Questões (abertas) do questionário aplicado aos alunos*

1) As razões que me levaram a escolher um Curso de Pedagogia a Distância, foram: \_\_\_\_\_

---

2) Minha família acha que fiz uma boa escolha:

(a) sim

(b) não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

3) Meus amigos acham que fiz uma boa escolha:

(a) sim

(b) não

Por quê? \_\_\_\_\_

---

4) Algumas pessoas comentam que o aluno de um curso a distância é menos preparado do que um aluno de um curso presencial. Eu, particularmente, acredito que \_\_\_\_\_

---

5) Minhas expectativas em relação ao curso:

(a) estão sendo atendidas

(b) não estão sendo atendidas

Por quê? \_\_\_\_\_

---

6) Sobre o curso que frequento, gostaria ainda de dizer que

---

---